

EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO Y LA EDUCACIÓN DUAL

Ernesto Sánchez Jerez

Licenciado en Ciencias de la Educación, Filosofía e Historia de la Universidad la Gran Colombia de Bogotá. Magíster en Investigación y Docencia universitaria de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Asesor de Investigación en Postgrados de la Universidad Santo Tomás y en la Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia de Bucaramanga. Profesor del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y actualmente en Bucaramanga. Autor de los cursos Virtuales de Filosofía Institucional y de Cultura Teológica para la USTA. Correo electrónico: ersanchezj@gmail.com

Resumen

El artículo busca presentar los conceptos base del Interaccionismo Simbólico, primero desde el punto de vista de su precursor, Herbert Mead, y luego desde la mirada de su fundador, Herbert Blumer. Éste fundamenta su teoría en tres principios: a) El de los significados; b) El de la interacción social simbólica; y c) El de un sujeto agente. Finalmente, se establece la importancia de la interacción dual como fundamento del interaccionismo y como requisito para una verdadera educación ética.

Palabras clave

Interaccionismo Simbólico, Significado, Interacción simbólica, Sujeto Agente, Educación dual.

Abstract

This article intends to present the main concepts of Symbolic Interactionism, first from the point of view of its precursor, Herbert Mead, and then from the perspective of its founder, Herbert Blumer. The latter bases his theory on the principles of: a) Meanings; b) Symbolic social interaction; c) An individual as an agent. Finally, the importance of dual interaction as the basis of interactionism, and its requirement for a true ethical education are established.

Key Words

Symbolic Interactionism, Meaning, Symbolic Interaction, Individual as an Agent, Dual Education.

Recibido: Abril 25 de 2008; aprobado 14 de junio de 2008

El presente trabajo es la primera parte del referente teórico del proyecto de investigación denominado: *Características de la reflexión de los estudiantes de noveno y décimo de Derecho de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga en las interacciones con sus Asesores y Monitores durante las prácticas de Consultorio Jurídico*. Se trata de hacer una breve relación de los principios ontológicos del Interaccionismo Simbólico y de describir las características de la estrategia dual.

ONTOLOGÍA DEL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

Se considera que el inventor del término *Interaccionismo Simbólico* es Herbert Blumer, en un artículo escrito para la revista *Hombre y Sociedad*, en 1937¹. Para construirlo tomó las ideas ontológicas de su maestro, George Herbert Mead y la epistemología de Heinrich Rickert.

Ontología social de Herbert Mead

George Herbert Mead plantea esta tesis: el todo que es la sociedad es anterior a la parte que es el individuo². Y la unidad mínima no es el individuo, sino el acto social, una situación interactiva que versa sobre un objeto social³. El acto social primario se realiza a través de gestos. Por ejemplo, cuando A grita de modo aterrador a B, que pasa desprevenido por la calle, B salta y trata de alejarse; el objeto que corres-

ponde a los gestos de A y a los de B es la amenaza. Este objeto, la amenaza, no se da con sólo los gestos de A o de B, sino por la concurrencia de los gestos de ambos: es un objeto social, construido cooperativamente. En este tipo de gestos, no hay una interacción simbólica, porque no hubo una verdadera interpretación de los gestos del otro, sino una simple reacción sorpresiva, sin intencionalidad⁴. En este momento, la significación se da en la producción de los gestos y en la respuesta a los gestos de los otros, en la experiencia; y se encuentra en el mismo campo de la experiencia, y no en la mente de los interactuantes⁵. Esto es claro en la interacción no simbólica, en donde no hay tiempo para la comprensión del significado, en donde la comunicación es inconsciente.

Y también ocurre, por supuesto, en la interacción simbólica, en donde hay una interpretación de los gestos del otro. Por ejemplo, cuando alguien agita los puños frente al otro, el otro se retira interpretando que se trata de una amenaza⁶. Aunque haya interpretación consciente, la signi-

4 Herbert Blumer, refiriéndose a Mead sostiene: "He identified two forms or levels —non symbolic interaction and symbolic interaction. In non symbolic interaction human being respond directly to one another's gestures or action... An unwitting response to the tone of another's voice illustrates non-symbolic interaction" (Blumer, 1969, p.65-66).

5 "(...) ¿Cuál es el mecanismo básico mediante el cual se lleva a cabo el proceso social? Es el mecanismo del gesto, que hace posible las reacciones adecuadas para la conducta mutua, por parte de los distintos organismos involucrados en el proceso social" (Mead, 1927, p. 60 n, en Fernández, p.71).

"...la significación surge y reside dentro del campo de la relación entre el gesto de un organismo humano dado y la subsiguiente conducta de dicho organismo, en cuanto es indicada a otro organismo por ese gesto... ésta es, de tal modo, un desarrollo de algo que existe objetivamente como relación entre ciertas fases del acto social" (Mead, 1927, p.114, en Fernández, p.72).

6 Blumer atribuye a Mead otro nivel en la interacción por gestos, la simbólica: "in symbolic interaction they interpret each other's gestures and act on the basis of the meaning yielded by the interpretation... Interpreting the shaking of a fist as signifying that a person is preparing to attack illustrates symbolic interaction" (Blumer, 1969, p.65-66).

"...entonces, la significación no deberá ser concebida, fundamentalmente, como un estado de conciencia, o como una serie de relaciones organizadas que existen o subsisten mentalmente fuera del campo de la experiencia en la cual entran; por el contrario, tiene que ser concebida, objetivamente, como existente completamente dentro de ese campo" (Mead, 1927, p.116, en Fernández, p.72).

1 El mismo H. Blumer lo cuenta después. "The term 'symbolic interactionism' is a somewhat barbaric neologism that I coined in an offhand way in an article written in MAN AND SOCIETY (Emerson P. Schmidt, ed. New York: Prentice-Hall, 1937). The term somehow caught on and is now in general use". BLUMER, 1969, Nota, p.1.

2 "...el todo (la sociedad) es anterior a la parte (el individuo), no la parte al todo; y la parte es expresada en términos del todo, no el todo en términos de la parte o las partes" (Mead, 1927, p. 54 en Fernández, p.70).

3 "...pero quiero restringir el acto social a la clase de actos que implican cooperación de más de un individuo, y cuyo objeto, tal como es definido por el acto, es... un objeto social. Por objeto social entiendo uno que responde a todas las partes del acto complejo, aunque tales partes se encuentran en la conducta de distintos individuos. El objetivo de los actos se halla pues, en el proceso vital del grupo, no en el de los distintos individuos solamente (Mead, 1927, p.54-55 n, en Fernández, p.71).

ficación sigue estando en la experiencia, en el acto social construido por los dos sujetos de la interacción.

Los gestos como símbolos, son porciones de experiencia presentes que representan porciones de experiencia ausente:

Los símbolos representan la significación de las cosas u objetos que tienen significaciones; son porciones determinadas de experiencia que indican, señalan o representan otras porciones de experiencia no directamente presentes o dadas en el momento y en la situación en que cualquiera de ellas se encuentra de tal modo presente (o es experimentada inmediatamente) (Mead, 1934, p.55 n).

Cuando un símbolo lleva al otro a concebir la idea que hay detrás del mismo, se llama 'símbolo significativo': es un gesto particular que toma el nombre de 'lenguaje'⁷. Este gesto vocal o lenguaje es muy especial porque lleva al que lo pronuncia a reaccionar de la misma manera que reaccionan los demás; está presente no sólo para el que lo escucha o lee, sino también para el que lo pronuncia: "una persona que dice algo, se está diciendo a sí misma lo que dice a los demás; de lo contrario, no sabe de lo que está hablando" (Mead, 1927, p.178, en Fernández, p.76)⁸.

7 "(...) el lenguaje es el medio por el cual los individuos pueden indicarse mutuamente cómo serán sus reacciones a los objetos, y, de ahí, cuáles son las significaciones de los de los objetos" (Mead, p.155, en Fernández, p.75)

"Ahora bien, cuando ese gesto representa la idea que hay detrás de él y provoca esa idea en el otro individuo, entonces tenemos un símbolo significativo (...) tenemos un símbolo que responde a un significado en la experiencia del primer individuo y que también evoca ese significado en el segundo individuo. Cuando el gesto llega a esa situación, se ha convertido en lo que llamamos 'lenguaje'" (Mead, 1927, p.88, en Fernández, p.74).

8 "(...) símbolos significantes. Lo peculiar a estos últimos es que el individuo reacciona a sus propios estímulos del modo que reacciona a otras personas. Entonces, el estímulo se torna significativo; entonces uno dice algo. Sólo el gesto vocal está adaptado para esta clase de comunicación, porque es el único al cual uno reacciona o tiende a reaccionar como lo hace otra persona" (Mead, 1927, p.106-107, en Fernández, p.76).

Al internalizar los gestos vocales de los otros y al tener presentes los propios, se produce la esencia del 'pensamiento', pues éste no es otra cosa que un diálogo interior⁹. Al pensar en los símbolos significantes y al poder tener un dominio de ellos en cuanto que podemos elegir el que deseamos dar a conocer a los demás, producimos aquello que denominamos 'espíritu'¹⁰.

Al poder establecer una conversación con él mismo, de la manera que lo haría con otro, el individuo se trata simultáneamente como objeto, como otro, constituyéndose en persona, o 'sí mismo' (self), que es al mismo tiempo sujeto y objeto. Al interior de la persona dialogan dos interlocutores: el 'Yo' que actúa respondiendo a las acciones de los demás, el 'Mí' que se entera de lo

*"una persona
que dice algo, se
está diciendo a sí
misma lo que dice
a los demás; de
lo contrario, no
sabe de lo que está
hablando"*

9 "La internalización en nuestra experiencia de las conversaciones de gestos externos que llevamos a cabo con otros individuos en el proceso social, es la esencia del pensamiento; y los gestos así internalizados son símbolos significantes porque tienen las mismas significaciones para todos los miembros de la sociedad o grupo social dado, es decir, provocan respectivamente las mismas actitudes en los individuos que los hacen y en los que reaccionan a ellos: de lo contrario el individuo no podría internalizarlos o tener conciencia de ellos y sus significaciones" (Mead, 1927, p.90, en Fernández, p.78).

10 "Las relaciones han existido antes de que fuesen hechas las indicaciones, pero el organismo no las controlaba en su propia conducta. Originariamente no posee mecanismo alguno con el cual pueda controlarlas. El animal humano, empero, ha elaborado un mecanismo de comunicación del lenguaje, por medio del cual puede lograr esa fiscalización. Ahora bien, es evidente que gran parte de ese mecanismo no reside en el sistema nervioso central, sino en la relación de las cosas con el organismo. La capacidad para escoger esas significaciones e indicadas a otros y al organismo es una capacidad que proporciona un poder peculiar al individuo humano. El control ha sido posibilitado por el lenguaje. Y es ese mecanismo de dominio sobre la significación, en ese sentido, el que, afirmo, ha constituido lo que llamamos espíritu" (Mead, 1927, p.165, en Fernández, p.77-78).

"(...) la existencia del espíritu de la inteligencia sólo es posible en términos de gestos como símbolos significantes; porque sólo en términos de gestos que son símbolos significantes puede existir el pensamiento —que es simplemente una conversación subjetivada o implícita del individuo consigo mismo por medio de tales gestos" (Mead, 1927, p.90, en Fernández, p.78).

que aquél hizo y le habla aprobando o criticando desde las actitudes asumidas de los otros. A ellos se agrega un tercero, el 'Otro generalizado', que proporciona los valores que orientan al 'Mí'. En palabras de Mead:

"...el 'yo' es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el 'mí' es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo" (Mead, 1934, p.202, en Fernández, p.80).

"...la conversación interna del individuo consigo mismo en términos de palabras o gestos significantes –la conversación que constituye el proceso o actividad de pensamiento– es mantenida por el individuo desde el punto de vista del 'otro generalizado'" (Mead, 1934, p.185 n, en Fernández, p.81).

Para el psicólogo social Pablo Fernández, esta tríada representa también en Mead las tres instancias del tiempo: el Yo es el presente que actúa, el Mí es el futuro que lo juzgará y el Otro generalizado es el pasado introyectado (Fernández, 1994, p.190).

Para Herbert Blumer, la afirmación de Mead de que el ser humano tiene un *self* lo distingue de los demás pensadores de su época y le da a la persona y a su acción una característica única. Igualmente enfatiza que este *self* no es una estructura, sino un proceso¹¹.

La teoría social de Mead lleva a considerar a la persona como un ser difuminado, con límites imprecisos, que no puede

separarse ni distinguirse netamente de las demás personas, pues su experiencia y formación es social, y lleva a los otros dentro de sí. Igualmente el espíritu no es individual, 'intracraneal', sino que es social, perteneciente al campo de la experiencia y las interacciones sociales¹².

Además, establece la construcción social de la realidad, ya que las situaciones y los objetos no sólo son representados por el lenguaje, sino que son creados por el mismo, como productos sociales. El lenguaje es parte de mecanismo de creación del objeto, pues es el que posibilita la aparición del objeto. Esto acontece también para los objetos y situaciones de la ciencia¹³.

El pensamiento de Herbert Blumer

Blumer, parte de las tesis ontológicas de su maestro Herbert Mead y trata de simplificarlas y perfeccionarlas en el que él mismo llamó "Interaccionismo simbólico". Fundamenta su concepción en tres premisas básicas: a) Los seres humanos tratan los mundos físico y social desde

12 "No se puede establecer un límite fijo y neto entre nuestra propia persona y la de los otros, puesto que nuestra propia persona existe y participa como tal, en nuestra experiencia, sólo en la medida en que las personas de otros existen y participan como tales en nuestra experiencia" (Mead, 1927, p.192, en Fernández, p.81).

"(...) al defender la teoría social del espíritu, defendemos un punto de vista funcional de su naturaleza, en contraste con cualquier forma de opinión sustantiva o entitativa. Y, en especial, nos oponemos a todo punto de vista intracraneano o intraepidérmico y en cuanto a su carácter y ubicación. Porque se sigue de nuestra teoría social del espíritu que el campo de éste debe ser coextensivo con el campo social de la experiencia y la conducta –e incluir a todos los componentes del mismo–, es decir, con la matriz de relaciones e interacciones sociales entre los individuos, presupuesta por el espíritu y de la cual surge o tiene lugar el ser. Si el espíritu está socialmente constituido, entonces, el campo o la ubicación de cualquier espíritu individual dado debe extenderse tanto como la actividad social o el aparato de relaciones sociales que lo constituye; y de ahí que ese campo no pueda ser limitado por la piel del organismo individual al cual pertenece (Mead, 1927, p.245 n, en Fernández, p.82).

13 (...) de la misma manera... la comunicación es responsable por la existencia de todo el reino de los objetos científicos como entidades abstraídas a partir de la estructura total de los acontecimientos en virtud de la conveniencia para los fines científicos (Mead, 1927, p.118).

11 "Mead's Picture of the human being as an actor differs radically from the conception of man that dominates current psychological and social science. He saw the human being as an organism having a self. The possession of a self converts the human being into a special kind of actor, transforms his relation to the world, and gives his action a unique character" (Blumer, 1969, p.62).

"I wish to stress that Mead saw the self as a process and not as a structure... For example, the ego, as such, is not a self; it would be a self only by becoming reflexive, that is to say, acting toward or on itself" (62-63).

sus significados; b) Estos significados se construyen en la interacción social por medio de símbolos; c) Los significados son establecidos y modificados por la interpretación realizada por un sujeto agente¹⁴.

En la tercera premisa, propia del Interaccionismo Simbólico¹⁵, Blumer hace de la persona un sujeto activo que construye significados por su cuenta y niega que sea un sujeto pasivo que solamente reacciona ante las influencias de los demás, como parece indicar Mead. La construcción de los significados ocurre a través de un proceso de interpretación. Ésta consta de dos pasos. En el primero, el sujeto se indica a sí mismo las cosas hacia las que está actuando y que tienen significado para él, en un diálogo interior, en una interacción consigo mismo. En el segundo, el sujeto manipula los significados de acuerdo a la situación y la dirección de su acción¹⁶.

Blumer fundamenta el Interaccionismo Simbólico en seis ideas básicas o "imá-

genes raíz", cómo él prefiere llamarlas¹⁷. Éstas son:

1. Naturaleza de la sociedad humana o vida del grupo humano. La sociedad humana se considera como un grupo de seres humanos comprometidos en la acción. Ésta se constituye por las diversas actividades que realizan los individuos en los encuentros con los demás y con las diversas situaciones de la vida. Esta idea es un principio cardinal del Interaccionismo Simbólico¹⁸.
2. Naturaleza de la interacción social. La interacción entre los miembros de una sociedad es algo inherente a ésta, ya que las actividades de una sociedad están orientadas en su mayor parte a responder a los demás¹⁹. Pero la interacción social no es simplemente un escenario para expresar la conducta humana.

La interacción puede ser no-simbólica y simbólica, pero en su mayor parte es del segundo nivel. El sujeto humano tiene que distinguir e interpretar las acciones de los demás, así como indicar las propias acciones a los otros. Debe, además, tener en cuenta las acciones de los demás, para realizar su propia conducta. Por esto, la interacción social no sólo es el campo en donde se mueven todas las actividades

14 "Symbolic interactionism rests in the last analysis on three simple premises. The first premise is that human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them... The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction than one has with one's fellows. The third premise is that these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters" (Blumer, p.2).

15 "The third premise mentioned above further differentiates symbolic interactionism" (Blumer, p.5).

16 "...a process of interpretation. This process has two distinct steps. First, the actor indicates to himself the things toward which he is acting; he has to point out to himself the things that have meaning. The making of such indications is an internalized social process in that the actor is interacting with himself. This interaction with himself is something other than an interplay of psychological elements; it is an instance of the person engaging in a process of communication with himself. Second, by virtue of this process of communicating with himself, interpretation becomes a matter of handling meanings. The actor selects, checks, suspends, regroups, and transforms the meanings in the lights of the situation in which he is placed and the direction of his action... It is necessary to see that meanings play their part in action through a process of self-interaction" (Blumer, p.5).

17 "Symbolic interactionism is grounded on a number of basis ideas, or 'root images' as I prefer call them. These root images refer to and depict the nature of the following matters: human groups or societies, social interaction, objects, the human being as an actor, human action, and the interconnection of the lines of action. Taken together, these root images represent the way in which symbolic interactionism views human society and conduct" (Blumer, p.6).

18 "A cardinal principle of symbolic interactionism is that any empirically oriented scheme of human society, however derived, must respect the fact that in the first and last instances human society consists of people engaging in action" (Blumer, p.7).

19 Group life necessarily presupposes interaction between the group members; or, put otherwise, a society consists of individuals interacting with one another. The activities of the members occur predominantly in response to one another" (Blumer, 1969, p.7).

del ser humano, sino que es la formadora de la conducta humana²⁰.

3. Naturaleza de los objetos. Blumer lo expresa claramente: "La naturaleza

"La naturaleza de un objeto -de todos y cada uno de los objetos- consiste en el significado que tiene para la persona para la cual es un objeto"

de un objeto -de todos y cada uno de los objetos- consiste en el significado que tiene para la persona para la cual es un objeto" (Blumer, 1969, p.11). La persona ve los objetos y actúa sobre ellos desde este significado. Estamos un mundo de objetos -que son productos so-

ciales- construidos por la interacción simbólica²¹.

4. El ser humano como un organismo actuante. El ser humano no es un organismo que responde mecánicamente a las influencias del entorno, llámense éstas causas "externas" o "estructuras" sociales o lingüísticas. Es un sujeto agente que interviene activamente en la realización de su propia conducta²².

Esto es posible gracias al "self" del que habla Herbert Mead. A través de éste, la persona se torna en objeto de sí misma. Se reconoce a sí mismo como un

estudiante o un profesional, y se indica a sí mismo las acciones de los demás y las acciones que él mismo realizará, estableciendo un diálogo interno, que es una verdadera auto-interacción²³.

Esta auto-interacción no es el diálogo entre dos partes del ser, como del Yo con el Ello, o de las emociones entre sí, sino que es una verdadera interacción social, "una forma de comunicación con la que la persona se dirige a sí misma como a una persona y responde de la misma manera" (Blumer, p.13). Es un diálogo verdadero entre el Yo y los demás, posibilitado por la introyección del pensamiento de los demás a través de los llamados "roles". Los roles se asumen en tres niveles: el de los individuos concretos, o "nivel de juego"; el de los grupos concretos, o "nivel de partido"; y el de la comunidad abstracta, u "otro generalizado"²⁴. El último nivel se evidencia cuando un estudiante universitario, con su Mí, autocritica su comportamiento, del Yo, desde el punto de vista de sus profesores y/o de sus padres, internalizado en el "Otro generalizado"

5. Naturaleza de la acción humana. Al poder hacerse indicaciones a sí mismo, el ser humano establece su acción luego de determinar los significados de las acciones de los

20 "Human group life is a vast process of such defining to others what to do and of interpreting their definitions; through this process people come to fit their activities to one another and to form their own individual conduct... By virtue of symbolic interaction, human group life is necessarily a formative process and not a mere arena for the expression of pre-existing factors" (Blumer, p.10)

21 "The position of symbolic interactionism is that the 'worlds' that exist for human beings and for their groups are composed of 'objects' and that these objects are the product of symbolic interaction. An object is anything that can be indicated, anything that is pointed to or referred to -a cloud, a book, a legislature, a banker, a religious doctrine, a ghost, and so forth" (Blumer, p.10).

22 In this sense, the human being... is not a mere responding organism but an acting organism -an organism that has to mold a line of action on the basis of what it takes into account instead of merely releasing a response to the play of some factor on its organization" (Blumer, p.15).

23 "The human being is seen as an organism that not only responds to others on the non-symbolic level but as one that makes indications to other and interprets their indications. He can do this, as Mead has shown so emphatically, only by virtue of possessing a 'self' (...) It means merely that a human being can be an object of his own action" (Blumer, p.12)

24 "Like other objects, the self-object emerges from the process of social interaction in which other people are defining a person to himself. Mead has traced the way in which this occurs in his discussion of role-taking. He points out that in order to become an object to himself a person has to see himself (12) from the outside. One can do this only by placing himself in the position of others and viewing himself or acting toward himself from that position. The roles the person takes range from that of discrete individuals (the 'play stage'), through that of discrete organized groups (the 'game stage') to that of the abstract community (the 'generalized other')" (Blumer, p.12-13).

demás, y de planificar una línea de acción basado en la interpretación realizada²⁵. La conducta, sea individual o social, “está formada y guiada por un proceso de indicación e interpretación” (Blumer, p.15-16).

6. Interconexión de la acción. Las acciones de los seres humanos se influyen recíprocamente. Al articularse unas a otras, constituyen la llamada “acción conjunta”. Una acción conjunta es “una organización social de la conducta de diferentes actos de diversos participantes”; está compuesta por diversos actos, pero es distinta de cada uno de ellos y de la mera suma de los mismos²⁶. Como una guerra o un proceso penal.

La acción conjunta, a pesar de ser repetitiva y estable, no se separa de los sujetos, ya que en su formación y en su innovación, pero también en su aceptación, aquellos la realizan a través de indicaciones e interpretaciones de significados²⁷.

Hay que señalar también que una acción conjunta se establece necesariamente a partir de las acciones conjuntas previas de los participantes. En el caso de una muy diferente acción conjunta, es nece-

sario establecer conexión y continuidad con las anteriores²⁸.

Para Blumer lo fundamental es la acción del sujeto, quien actúa no por un mecanismo externo de estímulo-respuesta, sino por un impulso interior (4). El sujeto continuamente interpreta los contextos de sus acciones y las acciones de los demás, elabora planes y con base en ellos actúa (5a).

LA ESTRATEGIA DUAL EN EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

Herbert Blumer en su obra cumbre, *Symbolic Interactionism. Perspective and method*, habla de la formación en la interacción social.

Según su pensamiento, la formación es inherente al interaccionismo simbólico, ya que las conductas de las personas son formadas por los otros²⁹. El mismo individuo y sus elementos son formados por la interacción, ya que son mantenidos, suprimidos o revisados por la influencia de los otros³⁰. Sin embargo, los actos de las personas no son determinados por las estructuras culturales o por los roles sociales. Las estructuras sociales sólo moldean las situaciones en las que actúan los individuos y les otorgan un cúmulo de

25 “He has to cope with the situations in which he is called on to act, ascertaining the meaning of the actions of others and mapping out his own line of action in the light of such interpretation. He has to construct and guide his action instead of merely releasing in response to factors playing on him or operating through him”. “Fundamentally, action on the part of a human being consists of taking account of various things that he notes and forging a line of conduct on the basis of how he interprets them” (Blumer, p.15).

26 “Such articulation of lines of action gives rise to and constitutes ‘joint action’ –a social organization of conduct of different acts of diverse participants. A joint action, while made up of diverse component acts that enter into its formation, is different from any one of them and from their mere aggregation” (Blumer, p. 17).

27 “We have to recognize that even in the case of pre-established and repetitive joint action each instance of such joint action has to be formed anew. The participants still have to build up their lines of action and fit them to one another through the dual process of designation and interpretation. They do this, in the case of repetitive joint action, of course, by using the same recurrent and constant meanings” (HB, p.18).

28 “In the face of radically different and stressful situations people may be led to develop new forms of joint action that are markedly different from those in which they have previously engaged, yet even in such cases there is always some connection and continuity with what went on before. One cannot understand the new form without incorporating knowledge of this continuity into one’s analysis of the new form” (Blumer, p.20).

29 Criticando a los que consideran la interacción como la arena en donde sucede la acción humana, dice: “These approach grossly ignore the fact that social interaction is a formative process in its own right –that people in interaction are not merely living expression to such determining factors in forming their respective lines of action but are directing, checking, bending, and transforming their lines of action in the light of what they encounter in the actions of others” (Blumer, p.53).

30 “Human association is a flowing and developing process in which the act of each individual becomes organized, bent, redirected or built up in the light of how takes others into account. The makeup of the individuals, as well as elements of that makeup, comes under the influence of the developing interaction, being withheld at this point, suppressed at others, and revised at others” (Blumer, p.112).

símbolos para interpretar esas situaciones³¹. Y esto porque el ser humano no es un ser inerte a disposición de los demás, sino que auto-interactúa para revisar las acciones de los demás. “El ser humano no es arrastrado como una unidad neutral e indiferente por la operación de un sistema. Como un organismo capaz de auto-interacción él forja su acción desde un proceso de definición que envuelve elección, valoración y decisión” (Blumer, 114). Pero estas auto-interacciones no son infalibles y es posible y frecuente el error³².

“El ser humano no es arrastrado como una unidad neutral e indiferente por la operación de un sistema. Como un organismo capaz de auto-interacción él forja su acción desde un proceso de definición que envuelve elección, valoración y decisión”

Esto hace necesaria la intervención del otro para colaborar en la formación de la persona, sobre todo a través de la interacción dual.

Para Blumer, la interacción dual, entre dos personas, es la base de la asociación humana³³. Lo más importante en este tipo de asociación es *tomar en cuenta al otro*. Tomar en cuenta al otro es tener conciencia de él, identificando el significado de su acción, o

qué intenta hacer (Blumer, p.108-109). Al percibir, definir e identificar al otro y su acción, se organiza uno mismo orientando la propia acción hacia el otro; esto constituye un solo proceso continuo (Blumer, 109). Por otra parte, las dos personas, al tomarse en cuenta uno al otro en forma continua, se tratan como sujetos y no como objetos, viéndose como directores de sus actos y colocándose cada uno en los zapatos del otro³⁴. Se establece así una nueva sensibilidad en la interacción, un entrelazarse de las acciones de los dos, que Blumer denomina “transacción” (Blumer, 109). Esta transacción es una singularidad diferente a la suma de las partes, como sucede en un debate; además, no es un hecho dado, sino una construcción que se edifica “en el proceso de su ocurrencia”. Posibilita, además las actuaciones divergentes (Blumer, p.110).

Sin embargo, los grupos humanos son relativamente estables y ordenados. Esto se debe a que “el hecho de tomar en cuenta al otro llega a ser un control sobre el desarrollo de los propios actos” (Blumer, p.110); tomar en cuenta al otro consiste en que alguien “identifica e interpreta las acciones del otro”. La interpretación toma en cuenta los propios esquemas para interpretar y los esquemas de los demás. Él escoge los esquemas convenientes para sus acciones y de esta manera introduce orden en ellas y establece continuidad en su modo de obrar³⁵. Blumer insiste en que esta transacción con los otros no puede

31 “Structural features, such as ‘culture’, ‘social systems’, ‘social stratification’, or ‘social roles’, set conditions for their action but do not determine their action. People –that is, acting units- do not act toward culture, social structure or the like; they act toward situations. Social organization enters into action only to the extent to which it shapes situations in which people act, and to the extent to which it supplies fixed sets of symbols which people use in interpreting their situations” (Blumer, p.87-88).

32 Blumer, basándose en Mead y deduciendo implicaciones, dice: “The fact that the human act is self-directed or built up means in non sense that the actor necessarily exercises excellence in its construction. Indeed, he may do a very poor job in constructing his act. He may fail to note things of which should be aware, he may misinterpret things that he notes, he may exercise poor judgement, he may be faulty in mapping out prospective lines of conduct, and he may be half-hearted in contending with recalcitrant dispositions” (Blumer, p.64).

33 “Human association should be viewed in its most fundamental form, namely, that of two human beings interacting upon each other. The larger instances of human association, such as we have mind in talking about group life in its wider aspects, are still based on interaction between individuals” (Blumer, p.108).

34 “The Fac. that each of the two individuals in our simple situation is taking the other into continuing account is very important. It means that the two individuals are brought into a relation of subject to subject, not of object to object, nor even of subject to object. Each person has to view the conduct of the other in some degree from the standpoint of the other. One has to catch the other as a subject, or in terms of his being the initiator and director of his acts; thus one is led to identify what the person means, what are his intentions and how he may act” (Blumer, p.109).

35 Refiriéndose a los esquemas, Blumer expresa: “In both cases they introduce order and continuity into how he defines the action of the other, and thus they function as controls over his own action. Yet it must be borne in mind that in response to his own developing act he may exercise selection between the schemes of definition which he has, or, rather, he may define his own definition and thus take the action of the other person into account in a different way” (Blumer, p.110-111).

llevarse a cabo sino mediante la interacción con uno mismo, gracias al “*se/ff*”. En esta interacción uno se hace indicaciones a uno mismo “siendo consciente del otro, interpretando y juzgando su acción e identificándolo de determinada manera” (Blumer, p.111).

Schütz habla también de esta relación dual, pero insiste prioritariamente en el elemento subjetivo, en la conciencia del individuo. Para Schütz existen diferentes clases de interacción: la interacción directa con los congéneres, y la indirecta con los contemporáneos, con los antepasados y con las personas del futuro³⁶.

Schütz considera prácticamente imposible comprender los significados de las demás personas, que pertenecen a su particular corriente de conciencia³⁷. Lo que uno comprende son los significados objetivos expresados por los demás. Por ejemplo, cuando oigo lo que dice alguien desconocido en la calle y alcanzo a distinguir claramente: “Está haciendo calor”, yo entiendo lo que significan esas palabras, el significado objetivo; pero no sé lo que está en la conciencia del que me lo dice.

36 Las interacciones se establecen desde la posición en el espacio y en el tiempo de mis congéneres. “Mi Aquí y Ahora te incluye junto con tu conciencia de mi mundo, tal como yo y mi contenido consciente pertenecen a tu mundo en tu Aquí y Ahora. Si embargo, este dominio (o reino) de la realidad social directamente vivenciada (como nos proponemos llamarle) es sólo uno entre muchos dominios sociales” (Schütz, p.172). “Puedo vivenciar también otros en forma directa, si lo prefiero, pero aun no lo he hecho. Consideraremos a estos dominios como uno, y le llamaremos el mundo social de los contemporáneos (soziale Mitwelt)” (Schütz, p.172). “Con respecto a este dominio, el mundo social de los predecesores (Vorwelt), o historia, sólo puedo ser un observador y no un actor. Por último, sé que hay aun otro mundo, habitado también por otros, que existirá cuando yo ya no exista, un mundo social de sucesores (Folgewelt), hombres de los cuales no sé nada como individuos y con cuyas vivencias no puedo tener contacto personal” (Schütz, p.173).

37 Al tratar de comprender el significado a que apunta el yo del otro, se llega a la conclusión de que “no podría verificarse nunca el postulado de la comprensión del significado a que apunta la otra persona. En efecto, el postulado significa que tengo que explicar las vivencias de la otra persona de la misma manera en que ella lo hace” (Schütz, p.128). “El ‘significado a que se apunta’ es, por lo tanto, esencialmente subjetivo y se limita en principio a la auto-interpretación de la persona que experimenta la vivencia a interpretar. Al estar constituido dentro de la corriente única de conciencia de cada individuo, es esencialmente inaccesible a todos los demás individuos.” (Schütz, p.129).

Esto lo puedo suponer, pero entonces estoy simplemente inventando. En primer lugar, no he escuchado la secuencia completa de su discurso. “En esa secuencia, cada palabra retiene su propio significado individual en medio de las palabras circundantes y a través de todo el contexto de lo que se está diciendo. Con todo, no puedo decir realmente que comprendo la palabra hasta haber captado el significado de toda la formulación” (Schütz, p.154). Los significados subjetivos quedan prácticamente fuera de mi comprensión: no puedo conocer sus motivos-para, ni sus motivos-por. Los motivos-para pertenecen al futuro del sujeto, están en el terreno de los proyectos, y los motivos-por a su pasado, están en el terreno de las experiencias vividas³⁸. Esto hace que sus vivencias sean originales y únicas, sólo disponibles en su significación completa para él mismo. Y, al querer comprender sus significados subjetivos, realmente lo que hago es comprenderme yo mismo, actualizar mis esquemas de interpretación.

Lo que hace difícil comprender las significaciones de los demás, es que el significado de las propias vivencias es un acto interno de conciencia que se en-

“En esa secuencia, cada palabra retiene su propio significado individual en medio de las palabras circundantes y a través de todo el contexto de lo que se está diciendo. Con todo, no puedo decir realmente que comprendo la palabra hasta haber captado el significado de toda la formulación”

38 Schütz establece claramente la diferencia entre las motivaciones para y por qué. “La diferencia entre ambas reside en el hecho de que estas últimas no pueden transformarse en formulaciones-para. Tomemos un ejemplo. Supongamos que yo digo que un asesino perpetró su crimen por dinero. Esta es una formulación-para. Pero supongamos que yo digo que el hombre se transformó en asesino debido a la influencia de las malas compañías. Esta formulación es de un tipo por completo diferente de la primera (...) La diferencia que existe, entonces, entre las dos clases de motivos tal como la expresan nuestras dos formulaciones, es la de que el motivo-para explica el acto en términos del proyecto, mientras que el auténtico motivo-por qué explica el proyecto en función de las vivencias pasadas del actor” (Schütz, p.120).

foca sobre una o varias de ellas cuando las vivencias han sido realizadas, pues las vivencias en presente se dan en una corriente continua, no discreta ni diferenciada³⁹. El significado de las acciones futuras se da cuando me las represento en un proyecto como ya realizadas, a partir de un proceso voluntario de elección⁴⁰. Esta voluntariedad de la acción rechaza cualquier tipo de imposición por parte del aparato social.

La manera más aproximada para comprender y para hacer comprender los significados, como sucede en la educación, se encuentra en el primer tipo de interacción directa, en la interacción dual "cara a cara", donde comparto una comunidad de tiempo y de espacio con mi congénere. En esta relación, los dos tienen una "orientación-otro". "Esta actitud

se funda en la tesis general de que el otro yo es a la vez consciente y vivenciente. Llamaremos a esta actitud 'orientación-otro'." (Schütz, p.176). Y los dos quieren que el otro entienda lo que dice o hace, es decir, quiere actuar sobre el otro. "Los Actos (Akte) intencionales dirigidos hacia otro, en la medida en que son actos proyectados (Handlungen), es decir,

*"orientación-otro".
"Esta actitud se funda
en la tesis general
de que el otro yo es
a la vez consciente
y vivenciente.
Llamaremos a esta
actitud 'orientación-
otro'."*

39 Resumiendo, "el significado no reside en la vivencia" (Schütz, p.99). "Rechacemos, entonces, la posición que sostiene que la significatividad corresponde a la estructura noemática (es decir, la vivencia misma) o al mero hecho de pertenecer a la corriente de duración. Diremos más bien que todo Acto de atención dirigido hacia la propia corriente de la duración puede compararse con un cono de luz. Ese cono ilumina las fases individuales ya transcurridas de la corriente, haciéndolas brillantes y netamente definidas (y, como tales, significativas)." (Schütz, p.99).

40 "Ahora estamos en condiciones de formular que lo distintivo entre acción y conducta es que la acción es la ejecución de un acto proyectado. Y podemos proceder de inmediato a nuestro próximo paso: el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado" (Schütz, p.90). Por ejemplo, cuando tengo en mi mente el "acto completado de haber cruzado la habitación hasta la ventana" (Schütz, p.90). El acto voluntario es el que da significado a la acción. "Si se sostiene que la acción voluntaria es el criterio de la conducta significativa, el 'significado' de esa conducta sólo consiste en la elección: en la libertad para comportarse de una manera y no de otra" (Schütz, p.96).

conducta espontánea de acuerdo con un proyecto antecedente, pueden tener como su motivo-para la producción de una cierta vivencia consciente en la otra persona. Llamaremos a una acción social de esta clase "actuar-sobre-otro" (*Fremd-wirken*)" (Schütz, p.177). En estas condiciones se da la llamada "relación social"⁴¹. En esta relación social, cada uno toma en cuenta al otro, cada uno presta atención al otro, en una verdadera "interacción social". "Existe entonces una interacción cuando una persona actúa sobre otra con la expectativa de que esta última responda, o al menos se dé cuenta" (Schütz, p.188). Cuando se establece un diálogo con preguntas y respuestas, se crea un contexto "motivacional intersubjetivo" en el que la pregunta de A se convierte en el motivo-por de la respuesta de B, y la respuesta de B es el motivo-para del interrogador A⁴².

En esta interacción social, se llega a la "relación-nosotros". "Llamaremos 'relación-nosotros-pura' a la relación cara a cara en la cual los partícipes están conscientes uno de otro y participan simpáticamente uno en la vida del otro, por más breve que sea esa relación" (Schütz, p.193). Esta relación es necesaria para

41 Schütz recurre a la denominación originaria de Weber: "Cuando dos personas se vuelven recíprocamente orientadas entre sí, tenemos lo que Weber llama una 'relación social'. Con esto quiere significar 'la conducta de una pluralidad de actores en la medida en que la acción de cada uno, en su contenido significativo, toma en cuenta la de los otros, y es orientada en estos términos'" (Schütz, p.180-181).

42 "El juicio de que la pregunta motivará probablemente la respuesta es, en verdad, el motivo-para del interrogador. Este 'sabe' que probablemente ocurra así, tal como se sabe las demás cosas por experiencia. Sabe que cuando él mismo contestó una pregunta en el pasado, ésta constituía el auténtico motivo-por qué de su respuesta. Él contestó porque le preguntaron. Y sabe que lo mismo es cierto en lo que respecta a sus amigos y allegados. De todo el contexto de su experiencia pasada deriva entonces la máxima general de que la pregunta es un auténtico motivo-por qué de la respuesta" (Schütz, p.190).

"En la intencionalidad viviente de la relación social directa los dos partícipes están cara a cara, sus corrientes de conciencia están sincronizadas y engranadas una en otra, cada una de ellas actúa en forma inmediata sobre la otra y el motivo-para de una se transforma en el motivo-por qué de la otra, mientras los dos motivos se complementan y convalidan entre sí como objetos de atención recíproca" (Schütz, p.191-192).

captar el significado subjetivo de las palabras de los demás. "Para captar su significado subjetivo debo representarme tu corriente de conciencia como fluyendo junto con la mía... Para expresarlo con una fórmula, sólo puedo vivir en tus contextos subjetivos de significado en la medida en que te vivencio directamente dentro de una relación-nosotros realizada y llena de contenido" (Schütz, p.195).

Sin embargo, como mis vivencias no son las de mi interactuante, queda la comprensión del significado subjetivo como una mera aproximación. "El significado subjetivo que el intérprete *sí* capta es a lo sumo una aproximación del significado a que apunta quien usa el signo, pero nunca ese significado mismo, pues el conocimiento que uno tiene de la perspectiva de otra persona es siempre necesariamente limitado. Exactamente por la misma razón, la persona que se expresa por medio de signos, nunca está totalmente segura de la manera en que se la entiende" (Schütz, p.158).

Para Peter Berger y Thomas Luckmann, la interacción dual cara a cara es fundamental en los procesos de interacción social. "La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación 'cara a cara', que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos" (Berger y Luckmann, p.46). Pero hace prevalecer los elementos sociales sobre los individuales.

En el cara a cara el sujeto tiene verdaderas relaciones subjetivas, pues allí se dan más síntomas de subjetividad que en cualquiera otra clase de relación⁴³. En la situación "cara a cara", "el otro es completamente

real" (Berger y Luckmann, p.47) y puede ser "más real para mí que yo mismo", en el sentido de que es una presencia que no requiere reflexión. En cambio para ser consciente de la realidad de mí mismo, requiero de una interrupción en mi interacción con el otro para realizar una reflexión. Esta reflexión se da, generalmente como respuesta a la actitud del otro hacia mí⁴⁴.

En la situación "cara a cara" rápidamente paso a clasificar al otro mediante esquemas tipificadores que encuentro en la realidad cotidiana. El otro es un hijo de albañil, un bueno para los números, un santandereano⁴⁵... Estas tipificaciones son recíprocas en la situación "cara a cara" y están en continuo cambio y "negociación" (Berger y Luckmann, p.49).

En la situación "cara a cara" sucede algo muy importante: allí se origina el lenguaje. Éste, definido como "un sistema de signos vocales, es el sistema más importante de la sociedad humana" (Berger y Luckmann, p.55). Al dialogar con el otro se accede directamente a su subjetividad y se hace más real la propia subjetividad⁴⁶. Pero el lenguaje me impone sus propias reglas. "Como sistema de signos, el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. El lenguaje se me presenta

43 "Esto significa que en la situación 'cara a cara' la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas. Por cierto que yo puedo interpretar erróneamente algunos de esos síntomas. Puedo pensar que el otro se sonríe cuando en realidad está haciendo una mueca. Sin embargo, ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación 'cara a cara'. Solamente en este caso la subjetividad del otro se encuentra decididamente 'próxima'. Todas las demás formas de relación con el otro, en diversos grados, son 'remotas'" (Berger y Luckmann, p.47).

44 Para tener conciencia de lo que yo soy, debo reflexionar. "Más aún, esa reflexión sobre mí mismo es ocasionada típicamente por la actitud hacia mí que demuestre el otro. Es típicamente una respuesta de 'espejo' a las actitudes del otro" (Berger y Luckmann, p.47-48).

45 "La realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y 'tratados' en encuentros 'cara a cara'. De ese modo puedo aprehender al otro como 'hombre', como 'europeo', como 'cliente', como 'tipo jovial', etc." (Berger y Luckmann, p.49).

46 "Hablo a medida que pienso, lo mismo que mi interlocutor en la conversación. Cada uno oye lo que dice el otro virtualmente en el mismo momento en que lo dice, y esto posibilita el acceso continuo, sincronizado y recíproco a nuestras dos subjetividades en la cercanía intersubjetiva de la situación 'cara a cara' de manera tal que ningún otro sistema de signos puede repetir. Más aún, me oigo a mí mismo a medida que hablo: mis propios significados subjetivos se me hacen accesibles objetiva y continuamente, e ipso facto se vuelven 'más reales' para mí(...) Por lo que cabe decir que el lenguaje hace 'más real' mi subjetividad, no sólo para mi interlocutor, sino también para mí mismo" (Berger y Luckmann, p.56).

como una facticidad externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo" (Berger y Luckmann, p.57). En efecto, al hablar en español o en "santandereano" debo adaptarme a sus normas gramaticales, sintácticas y de uso de determinadas palabras y no otras.

*"la inducción amplia
y coherente de un
individuo en el mundo
objetivo de una
sociedad o en un sector
de él"*

En la situación "cara a cara" es donde se realiza más profundamente la socialización del individuo. Ésta consiste en "la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él" (Berger y Luckmann, p.166). La socialización primaria es la que se realiza durante la niñez y es la que marca de una manera definitiva al individuo. Porque se realiza dentro de la enorme carga emocional de un niño que se sabe indefenso ante la vida y porque el mundo que le imponen los adultos es el único mundo que existe para él (p.171). "El niño acepta los 'roles' y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible" (Berger y Luckmann, p.167). Sin embargo, esto no se hace tan mecánicamente, sino que ocurre en un proceso dialéctico entre la identificación atribuida y la asumida (p.167-168). Cuando el niño pasa de los "roles"⁴⁷ y actitudes concretas a la abstracción de los mismos, llega a la formación en su conciencia del "otro

generalizado". Entonces, ha terminado su socialización primaria⁴⁸.

Después viene la socialización secundaria. Ésta puede delimitarse como "la adquisición del conocimiento específico de 'roles', estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo" (Berger y Luckmann, p.175). En esta socialización se da el anonimato. "Los 'roles' de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, vale decir, se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan. El mismo conocimiento que enseña un maestro de tantos puede enseñarlo otro" (p.179).

Joan-Carles Mèlich habla de la pedagogía como algo constantemente presente en el mundo de la cotidianidad. La llama acción pedagógica y la define como *acción social de alteridad*. Es acción social porque es "acción significativa" (Mèlich, p.110). Y es *de alteridad* porque intencionalmente se orienta, aunque no de manera explícita sino latente, a la construcción del otro⁴⁹. Llama al educador y al educando "corporidades" y considera que su papel en la acción pedagógica es dinámico, esencialmente bidireccional, pues uno y otro se inter-influencian en una "transmutación de funciones" (ib. p.113). La pedagogía de la cotidianidad no es sistemática como la pedagogía tecnológica. Ésta considera problemas, propone alternativas y hace evaluaciones y revisiones (Ib., p.117).

Mèlich distingue la pedagogía de la acción educativa. Ésta tiene tres grandes características.

47 En la sociedad se realizan "tipificaciones de comportamientos objetivados socialmente" (...) "Podemos comenzar con propiedad a hablar de 'roles', cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivizado, común a una comunidad de actores. Los 'roles' son tipos de actores en dicho contexto" (Berger y Luckmann, p.97). Por ejemplo, el rol de juez. "El individuo, en virtud de los 'roles' que desempeña, tiene que penetrar en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no solo en el sentido cognoscitivo más restringido, sino también en el del 'conocimiento' de normas, valores y aun emociones" (Ib. P.101).

48 "La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo... La socialización nunca es total, y nunca termina" (Berger y Luckmann, p.174).

49 "La intencionalidad pedagógica se dirige siempre hacia unas metas, ya sea dentro o al margen de la vida cotidiana. Descubrimos que una de ellas es capital para poder calificar una acción como pedagógica: la construcción de la subjetividad ajena, del alter-ego. En la acción pedagógica, a diferencia de la acción social en general, el ego no es el 'mío propio' sino 'el del otro', de ahí la definición de acción pedagógica como acción social de alteridad" (Mèlich, p.111).

La primera, que es *dual*. No es plural, entre muchos, sino sólo entre dos. Se da *cara a cara*, sin intermediarios. El otro es alguien, las corporeidades se contemplan y tratan como sujetos. No hay homogeneidad, sino diversidad. Las relaciones se entrelazan (Mèlich, p.118-120). "Comienzo a vislumbrar que el otro no se limita a jugar un rol, con un cuerpo, con una máscara, sino que va más allá: es ALGUIEN, en mayúsculas, cada vez más insustituible" (Ib., p.120).

Las otras acciones pedagógicas en el mundo de la vida son, además de la educativa, la instructiva, la formativa, la adoctrinadora y la domesticadora. Las dos primeras pueden ser plurales y duales, pero las otras dos solamente son plurales⁵⁰. La acción instructiva busca "la adquisición de conocimientos y/o habilidades"; la formativa, "de actitudes y/o hábitos" (Mèlich, p.127). En estas dos se da un respeto, al menos social, al otro, lo que no sucede en las adoctrinadoras-domesticadoras. Se conoce una enseñanza adoctrinadora si se da el partidismo, la no comprensión, el recurso a la autoridad, el engaño científico, la parcialidad axiológica⁵¹.

50 "Es posible que la acción instructiva y/o formativa se manifiesten plural o dualmente, esto es: el otro puede ser alcanzado predicativamente, típicamente, como máscara, o bien como prójimo, como sujeto, como único, como tú, pre-predicativamente. Pero solamente en este último caso están en condiciones de alcanzar el estatuto de educativas..." (Mèlich, p.127). En las adoctrinadoras y domesticadoras "jamás surge el dual, son siempre de orden plural y por lo mismo no pueden convertirse en acciones educativas" (Ib.).

51 "En general, existe adoctrinamiento en nuestro ámbito cotidiano si:

- 1.- Se enseña una doctrina de forma única y manifiestamente partidista, como si fuera la única posible, y solamente se presentan los hechos que corroboran tal doctrina omitiendo o falsificando deliberadamente los otros.
- 2.- Se intenta que el sujeto aprenda sin que comprenda lo que podría o debería comprender.
- 3.- Si se utiliza de forma exacerbada el argumento de autoridad en cuestiones de actitudes o conocimientos.
- 4.- Si se presenta, a nivel de conocimientos, como argumento la cientificidad, cuando realmente no lo sea.
- 5.- Si, a nivel de actitudes, se obliga a participar de unos criterios axiológicos sin presentar posibles alternativas, sobre todo si éstas son conocidas por los individuos en interacción" (Mèlich, p.130-131).

La segunda característica de la acción educativa es la *moralidad*. Pero esta moralidad no se descubre en los medios ni en los fines, pues esto sería formación de actitudes y hábitos morales. Se descubre en el origen, en la práctica del encuentro educativo. En el encuentro del *rostro* del otro. Este *rostro* que se me aparece como lo inaccesible, lo otro, lo descontextualizado, lo infinito, lo absoluto. "El rostro es lo intangible, lo inaccesible en su pureza, pero se me da, se me aparece, es presencia. El rostro es lo otro, irreductible a lo mismo, a mi mismidad, a mi yoidad. El otro o es un alter-ego, una prolongación de mi propio yo. El

otro, como rostro, es *infinito*" (Mèlich, 137). Es un *rostro* en donde lo infinito me ofrece resistencia al homicidio, me grita: ¡No matarás! (p.137). Me establece una obligatoriedad moral surgida de la trascendencia, lejos de las estructuras sociales⁵². Y esta obligatoriedad que me exige respeto y responsabilidad hacia el otro, me convierte en su *cómplice*, cómplice de su existencia, de su bienestar. En una complicidad que se vuelve amor. "La *responsabilidad* para con el cómplice es el *amor*, pero un amor sin erótica, sin concupiscencia. Y amor sin intereses, radicalmente gratuito" (Mèlich, p.139).

"La responsabilidad para con el cómplice es el amor, pero un amor sin erótica, sin concupiscencia. Y amor sin intereses, radicalmente gratuito"

La tercera característica de la acción educativa es el *deseo*. Hay un profundo deseo de ver el rostro del otro, de respetarlo como *otro infinito*⁵³. "El cómplice es,

52 El respeto del maestro al alumno, del compañero al compañero "únicamente puede ser calificado de respeto moral si se dirige a la corporeidad desnuda del otro, nunca a la corporeidad vestida de roles o status. Este último respeto es social, pero jamás moral" (Mèlich, p.136).

53 "La racionalidad lógica es un modo de racionalidad, pero no el único. La pasión, el sentimiento, la emoción, poseen su propia racionalidad. La diferencia entre racionalidad y lógica se observa fundamentalmente en el arte, en la contemplación artística. Del mismo modo no hay una lógica racional-moral para respetar al otro, sino un profundo deseo" (Mèlich, p.154).

efectivamente, un fin, jamás un medio. Pero, es un fin no porque racionalmente deba serlo, sino porque *siento* que lo es" (Mèlich, p.155).

Louis Not se refiere a la educación formal, principalmente durante los siglos XIX y XX. La divide en tres grandes clases: La formación en tercera persona, con predominio de la enseñanza; la formación en primera persona, con predominio de la experiencia; y la formación en segunda persona, constituida por la síntesis de las dos anteriores (Not, 1989, p.17-23).

La formación en tercera persona es denominada anteriormente por el mismo Not como "pedagogías de hetero-estructuración", en las que el que sabe enseña al ignorante, el docente sujeto utiliza el objeto de conocimiento para transformar o formar al estudiante considerado como un paciente⁵⁴.

54 Con los métodos de hetero-estructuración "el educador ejerce una acción en el educando por medio de una materia: el conocimiento constituido, divisible en elementos a los que podemos llamar objetos y que son instrumentales en la formación del alumno. La situación así planteada es la de un agente que utiliza el objeto

La formación en primera persona, denominada antes "pedagogías de auto-estructuración", es aquella en la que el sujeto agente es el mismo estudiante, es él quien dirige sus acciones y quien usa los objetos de conocimiento⁵⁵

Louis Not hace un resumen muy bien logrado de las características de los sistemas hetero y auto, y de los pedagogos, en una Tabla que transcribimos a continuación.

como instrumento para ejercer, en un paciente, una acción que apunta a formar o a transformar al paciente... quien sabe enseña a quien ignora; ello implica que primero el objeto de conocimiento ha sido asimilado por el agente, al punto de volverse uno con ese objeto (quien enseña la matemática es más o menos matemático, el que enseña la historia es más o menos historiador, etc.); la consecuencia es importante ya que en la situación pedagógica es entonces el objeto lo que determina, fundamentalmente, la acción que ejerce el agente en el paciente. Los métodos de hetero-estructuración se caracterizan por la primacía del objeto" (Not, 1979, p.9).

55 En la auto-estructuración "no hay fundamentalmente sino un individuo que efectúa acciones y va transformándose por sus acciones mismas. Es la educación del individuo por su propia acción y ésta interviene también en los objetos que sirven para la educación del alumno, pero el uso de tales objetos no es el mismo... el factor determinante de la acción es el alumno y el objeto está sometido a sus iniciativas. En éstos domina la primacía del sujeto" (Not, 1979, 9-10).

CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS ESTUDIADOS⁵⁶

HETEROESTRUCTURACIÓN (TRANS)FORMAR AL ALUMNO		AUTOESTRUCTURACIÓN AYUDAR AL ALUMNO A (TRANS)FORMARSE	
ACCIÓN PREPONDERANTE DE UN AGENTE EXTERIOR		ACCIÓN PROPIA DEL ALUMNO	
primacía del objeto		primacía del sujeto	
OBJETO TRANSMITIDO	OBJETO CONSTRUIDO	SUJETO INDIVIDUAL	SUJETO COLECTIVO
MÉTODOS TRADICIONALES	M. COACTIVOS	MÉTODOS LLAMADOS ACTIVOS	
	Primeras aplicaciones del conductismo y de la	DESCUBRIMIENTO MEDIANTE LA OBSERVACIÓN	
TRADICIÓN ACTIVA	reflexología	MONTESSORI	COUSINET
	WASHBURNE		
TRADICIÓN CONSTITUIDA	DOTTRENS		
(acción modelante del legado cultural)	Sistematización conductista	DEC	ROLY
transmisión: DURKHEIM	SKINNER		
reproducción: ALAIN CHATEAU		INVENCION MEDIANTE LA EXPERIENCIA ADAPTATIVA	
	Punto de vista cibernético	CLAPARÈDE	FREINET
	CROWDER	DEWEY	LOBROT
	LANDA		

56 Tomado de Not, 1979, p.24.

La formación en segunda persona, que Not llama “enseñanza dialogante”, es la síntesis de las formaciones desde el otro y desde el propio yo. Es la interacción, el diálogo entre el que enseña y el que aprende. “Se caracteriza por un *aprendizaje constituyente*, es decir, que estructura el saber, y por una *enseñanza dialogante*” (Not, 1989, p.23). Las iniciativas se reparten entre el que enseña y el que aprende, partiendo de los principios de que el estudiante es un “yo” y es “otro”⁵⁷. Por esto, las iniciativas del docente tienen lugar desde las necesidades del aprendiz, lo que no es tan fácil. “Queda lo más difícil, sin duda: la relativa desaparición del enseñante y su instalación en un papel enteramente determinado por las iniciativas del alumno, aunque es lo propio de toda pedagogía en segunda persona” (Not, 1989, p.187).

En el terreno de esta misma pedagogía formal, Joan-Carles Mèlich, junto con Fernando Bárcena, propone la educación como un “acontecimiento ético”.

Critica la que ellos llaman “pedagogía tecnológica”, “donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos” y donde educar “constituye

una tarea de ‘fabricación’ del otro con el objeto de volverlo ‘competente’ para la función a la que está destinado” (Bárcena y Mèlich, p.12,14). Esta pedagogía está al servicio del “totalitarismo democrático” que busca controlarlo todo, inclusive al hombre. “De ahí nacerá una *pedagogía de la programación*, de la evaluación, de la previsibilidad. Una pedagogía del poder: una *pedagogía tecnológica*, en definitiva” (p.43). Esto constituye el último hito de la civilización moderna, que llevó a la “solución final” en Alemania (p.47) y que lleva a todos los horrores de la violencia en nuestra patria.

Para hacer frente a ésta, proponen la “educación como acontecimiento ético”, cuya finalidad es “el cultivo de nuestra humanidad”⁵⁸. Hay que pasar de la mera *subjetividad* a la *subjetividad humana*, que se da cuando se es responsable, no sólo de la formación del otro, sino de su misma vida. “La decisión es *heterónoma*: depende de una responsabilidad radical y originaria. *Sólo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad*” (Bárcena y Mèlich, p.17). Insisten en que ésta educación sólo se da en una relación *dual* (p.176).

57 “Reconocer que el alumno es un yo es sentar en principio que puede por sí mismo iniciar y manejar actividades que permiten especialmente aprehender las nociones y los procesos: probar, evaluar, modificar su intervención, (...). Pero decir que es otro yo es sentar como segundo principio la alteridad de este yo: no es ni idéntico al enseñante (especialmente en los planos físico, psicológico, social, cultural, etc.), ni necesariamente destinado a serlo. Es un ser en transformación, forzado hacia una realización más o menos original de sí mismo” (Not, 1989, p.26).

58 “Deseamos referirnos a la idea del aprender, además, como una experiencia humana cuyo propósito es el cultivo de nuestra humanidad, un cultivo para el cual lo de menos es empezar teniendo muy claro el concepto de Hombre del que se debe partir, y lo importante la atención que prestamos a los ‘hombres’ con minúsculas. Éstos son, al fin y al cabo, los que pueblan la Tierra” (Bárcenas y Mèlich, p.150).

Referencias

- BÁRCENA, Fernando y MÈLICH, Joan-Carles (2000), La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.
- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas (1993), La construcción social de la realidad, 11ª reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BLUMER, Herbert (1969), Symbolic interactionism. Perspective and Method, First paperback printing. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- DEWEY, John, Democracia y educación (1997), 2ª ed. Madrid: Morata,
- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, Pablo (1994), La psicología colectiva un fin de siglo más tarde. Su disciplina. Su conocimiento. Su realidad. Santafé de Bogotá: Anthropos.
- MEAD, George Herbert (1927: 1934, póstumo), Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós, 1972, en FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, Pablo, La psicología colectiva un fin de siglo más tarde. Su disciplina. Su conocimiento. Su realidad. Santafé de Bogotá: Anthropos, 1994, ps. 70 a 85.

- MÈLICH, Joan-Carles (1994), *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- MORIN, Edgar (1999), *La mente bien ordenada*, 2ª ed. Barcelona: Seix Barral, 2001.
- NOT, Louis (1979), *Las pedagogías del conocimiento*, 3ª reimp. en español. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- _____. (1989), *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder, 1992.
- NOVAK, Joseph D. (1977), *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- SCHÖN, Donald A. (1983), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- _____. (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 2002.
- SCHÜTZ, Alfred (1932), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós, 2000, 279 p.